

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

LÄRANDET I FOKUS VID AKTIVITETSBYTEN INOM FÖRSKOLA OCH SKOLA

Det är lätt att gå vilse i läroplanernas
alla krav och glömma bort att barnet
är summan av allt det varit med om

FÖRFATTARE:

Anette Westrin

Anna Örjes



SKOLPORTEN

LEDA & LÄRA

10/2019

SAMMANFATTNING

INTENTIONEN MED DEN här artikeln är att undersöka pedagogers tankar kring hur inkluderande lärmiljöer kan utveckla arbetet med det glapp som sker vid ett aktivitetsbyte inom förskola och skola. Området är värt att belysa eftersom det inte finns mycket forskning om aktivitetsbyten under förskole- och skoldagen. En övergång kan synas vara en liten del av dagen men den kan vara avgörande för att få verksamheten att fungera bra. Istället för att vara ett störande avbrott kan det bli kittet som håller ihop dagen. Metod för studien är fokusgruppintervjuer. Informanterna bestod av pedagoger som ingår i FoU-programmet. I vårt resultat framkom det att pedagogerna gått från att lägga fokus på lokaler och vad som saknades, till att reflektera över den egna lärarrollen och diskutera lösningar i arbetslagen.

Anette Westrin är processledare i Sätters kommun.
E-post: anette@motivationsmentorerna.se

Anna Örjes är speciallärare åk 4-6 och arbetar på Enbacka skola, Sätters kommun.
E-post: anna.orjes@edu.sater.se

Denna artikel har den 29 oktober 2019 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING	3
INNEHÅLL	5
INLEDNING	7
LITTERATURÖVERSIKT	9
BEGREPPSFÖRKLARINGAR	11
SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR, METOD OCH GENOMFÖRANDE	13
Syfte	13
Frågeställningar	13
Metod och genomförande	13
RESULTAT	15
Vad kan ett aktivitetsbyte innehålla?	15
Hur har arbetet med inkluderande lärmiljöer utvecklat arbetet med glappet vid aktivitetsbyten inom förskola – skola där lärande är i fokus?	15
Hur kan lärandet bibehållas vid aktivitetsbyten under barnens dag i förskola och skola?	16
På vilka sätt kan aktivitetsbyten användas till nya lärandesituationer?	17
DISKUSSION	19
SLUTSATS	21
REFERENSLISTA	23

INLEDNING

Jag får för min fröken!!! Jag är såå trött på att höra de orden, jag får för min fröken. Vi kan inte ändra i reglerna, det blir helt hopplöst att rastvakta!

INIFRÅN SKOLANS PERSONALRUM hördes upprörda stämmor. Upplevelsen av att de gemensamma regler som skolan har inte följdes av alla vuxna skapade en irritation hos de pedagoger som vaktade ute på rasterna. Det bestämdes att vid nästa personalmöte skulle vi ta upp och prata om vilka regler som vi ville skulle gälla på skolan så att vi fick en samsyn på inkluderande lärmiljöer och inte skickade olika signaler till barnen och skapade osäkerhet hos dem i stället för trygghet. Niss (2018) anser att samsyn i arbetslagen och kontinuerliga diskussioner behövs för att arbetet ska utvecklas och för att alla ska kunna vara delaktiga. Hon belyser att ingen kan ensam klara upp de situationer som uppstår, utan arbetslaget och den gemensamma synen är viktig. Pedagogers förmåga till samarbete i arbetslagen är något önskvärt skriver Langelotz (2014). Vi anser att det är inte bara önskvärt, utan en förutsättning, för att det ska kunna ske en skolutveckling.

Under personalmötet inom skolan kom värdegrunden på tal och vilket förhållningssätt vi pedagoger har när vi möter barnen i våra verksamheter. För att komma vidare i diskussionen och veta vilket utgångsläge som vi hade, bestämdes det att vi skulle göra en kartläggning av våra verksamheter för att se vad vi gör bra och vad vi ser som utvecklingsmöjligheter. Vi valde att kartlägga våra lärmiljöer vilket innebar att vi bland annat tittade på läromedel, arbetsätt, den fysiska lärmiljön och hur vår organisation av stöd ser ut. Det var inget färdigt kartläggningsmaterial som användes utan det arbetades fram av pedagoger från förskola och skola tillsammans med rektorerna inom förskola och skola. Samma vår som den här processen startade på skolan blev det även klart att vi skulle delta i Forsknings och Utvecklingsprogrammet

– FoU programmet, som handlar om inkluderande lärmiljöer. Detta såg vi som något positivt då vi brinner för att skapa bra lärmiljöer för barnen. Vi såg det som en möjlighet att få verktyg och nya idéer om hur man kan utveckla det samspel som vi ser som fruktbart för relationen mellan barnen och deras lärmiljö.

Det vi upptäckte efter kartläggningen som var gemensamt i verksamheterna var funderingar runt våra övergångar, dels de övergångar som sker när barnen byter verksamhet från förskola till förskoleklass men även de stadiabyten som sker inom skolan samt de glapp som blir vid ett aktivitetsbyte. Vår upplevelse var att fokuset på lärandet tappades i våra övergångar och mängden barn som blev oroliga ökade. Ett sätt att minska klyftan vid en övergång är att mottagande verksamhet liknar den som barnet lämnar skriver Alatalo, Meier och Frank (2014). De menar dock att det finns en viss risk i detta för om igenkänningsfaktorn är för hög kan konsekvenserna bli att barnet inte utmanas tillräckligt och bromsas upp i sitt lärande. Vetskapen om detta väckte funderingar hos oss hur vi kan göra för att skapa trygghet men ändå utmana barnen så deras nyfikenhet väcks och ett fortsatt lärande sker.

Inom våra verksamheter hade det precis startats upp ett arbete för att ta fram rutiner hur övergångarna mellan och inom verksamheterna skulle gå till, vilket medförde att vi bestämde oss för att undersöka det glapp som uppstår vid ett aktivitetsbyte. Vår upplevelse var att det var mycket av barnens lärandetid som gick förlorad i konflikthantering eller till andra administrativa uppgifter för pedagogerna. Det gjorde att vi började fundera runt frågan: Hur kan vi som pedagoger minska glappen och bibehålla lärandet i fokus.

Det står i våra styrdokument (Lgr 11 & Lpfö98) att samverkan ska ske mellan förskola, skola och fritidshem för att stödja varje barns och elevers utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Det innebär

att ett utbyte av kunskaper och erfarenheter mellan berörda pedagoger bör ske för att kunna skapa kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande. Vår intention är att skapa en tillgänglig lärmiljö där barnet ska ges möjlighet att utvecklas, känna sig trygg och ha en tilltro till sin egen förmåga att lära sig nya saker.

Vi upplever i vårt arbete att pedagoger ibland hamnar i en klämd situation, krav från läroplan, staten, samhället och krav på ökad måluppfyllelse. Många av

de här yttre kraven kan påverka pedagoger negativt och öka stressen vilket i sin tur kan innebära att det är lätt att glömma bort och se den barngrupp man har framför sig och fundera över hur man ska möta den och anpassa efter just den. Vår intention är att denna studie ska inspirera pedagoger att föra diskussioner om övergångar och hur man kan effektivisera undervisningstiden vid aktivitetsbyten för att öka lärandetiden för barnen i förskola och skola.

LITTERATUR- ÖVERSIKT

I **DET STÖDMATERIAL** som Skolverket (2014) har gett ut om övergångar står det att förskola och skola har i uppdrag att samarbeta för att stödja barns och elevers allsidiga utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Pedagogerna ska utgå ifrån de mål och riktlinjer som finns för respektive verksamhet och ta till vara och bygga vidare på de kunskaper och färdigheter som barnen har. Det här är ett världsunikt uppdrag anser Niss (2018) som bygger på tanken att omsorgen är basen för barnets trygghet som i sin tur är förutsättningen för utveckling och lärande. Det gäller att ha fokus på hela barnet för att kunna skapa detta. Nilholm och Göransson (2013) menar att det skett en förändring i diskussionen kring inkludering som de kallar för inkluderingsrörelsen. Begreppet syftar på att fokus skiftat från att elever ska anpassas till skolan till att fokusera på hur skolan kan anpassas till eleverna. De skriver att det finns vissa problem med att flytta över arbetsätt eftersom förutsättningar och kulturer skiljer sig åt i olika verksamheter men pedagoger kan inspireras av andras metoder. Förmågan till samarbete med kollegor och lust att dela med sig av sina undervisningserfarenheter kan ses som en aspekt av lärarens skicklighet (se vidare Langelotz 2014). Vill man som pedagog undersöka inkluderande lärmiljöer kräver det att man är tydlig med vad man menar att inkludering är.

Nilholm och Göransson (2004) menar även att det är svårt att mäta om en skola arbetar inkluderande då denna frågeställning ofta medför tankegångar om inkludering utifrån ett placeringsperspektiv. För att kunna avgöra graden av inkludering anser Nilholm och Göransson (2013) att det är nödvändigt att kartlägga alla elevers syn på sin situation. Niss (2018) anser även att man kan studera aktivitesbyten för de kan vara ett mått på hur framgångsrikt inkluderingsarbetet varit i verksamheten. Hon skriver att barn exkluderar

sig själva vid dessa tillfällen genom att de inte lyssnar på pedagogerna eller de börjar bråka med någon av sina kamrater. Persson (2001) skriver att OECD – Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling utgår från att skolsvårigheter är en komplex företeelse där svårigheterna finns att hitta i elevernas interaktion med lärandemiljön. De anser att det inte räcker med individuellt inriktade åtgärder för att komma till rätta med problemen, i första hand är det skolans verksamhet som måste anpassas till elevernas skilda behov. OECD konstaterar även att särskilt stöd är dubbelt så vanligt bland pojkar än bland flickor. Vilket tyder på att pojkar i högre grad än flickor har svårt att finna sig tillrätta i skolan (Persson 2001).

Det är naturligtvis så att det verkligen finns problem i skolan och dessa får inte nonchaleras. Men problemen bör förstås mot bakgrund av att skolan inte på samma sätt som tidigare utgör en naturlig auktoritet i samhället. Informations och konsumtionssamhället har medfört hård konkurrens om barns och ungdomars uppmärksamhet och skolan tvingas inte sällan föra en ojämn kamp mot andra, mer intressanta fenomen i deras omvärld [...]. Detta innebär att de svårigheter individer erfar i skolan kan förstås som skolans svårigheter att möta alla elever. Samtidigt har skolan kommit att bli samhällets viktigaste institution för upptäckt och identifiering av sk problem-barn. (Persson 2001, s. 14)

Niss (2018) skriver om att barn som hamnar i konflikt väcker irritation, frustration och ibland ilska hos pedagogerna men beteendet hos barnet kan vara det enda sätt som det har att be om hjälp på. Niss skriver även om hur pedagogen genom sin stressnivå kan direkt påverka barnens reaktioner. Är pedagogen stressad och har ett spänt tonfall svarar barnen med oro

och ilska på dennes stressade känsloläge. På motsvarande sätt blir barnen lugna när pedagogen utstrålar lugn. Langelotz (2014) lyfter fram att när pedagogerna ändrade sitt beteende och sina handlingar till enskilda barn bidrog det till ett förändrat beteende hos både barnen och pedagogerna. Barnets känsla av att vara innanför eller utanför i gemenskapen beror också på det samspel pedagogen utvecklat med barnen och den trygghet som relationen ger dem menar Niss (2018). För att motverka risken för exkludering är det nödvändigt att varje barn har någon att vända sig till. Hon tar även upp att barn känner sig motiverade att göra något bara om de upplever att det som ska göras är meningsfullt samt när de upplever att pedagogerna ser dem och är intresserade av dem ökar deras intresse för vad pedagogen vill (Niss 2018). Det är när eleverna finner undervisningen meningsfull som ett avsiktligt lärande sker skriver Langelotz (2014).

Mitchell (2014) skriver att man som pedagog medvetet bör reflektera över sin undervisning och vart den leder för alla elever i klassrummet. Pedagogen bör vara beredd på att vara självkritisk och ständigt söka olika sätt att anpassa sina metoder. Idén om inkluderande undervisning speglar tre huvudsakliga faktorer (Mitchell 2014). Den första faktorn anser han är att barn i behov av särskilt stöd gynnas om undervisningen hanteras på rätt sätt både akademiskt och socialt vilket stärker deras självkänsla. Den andra faktorn är att även de övriga barnens kunskapsutveckling gynnas och de får större förståelse för mångfalden i vårt samhälle samt en mer omtänksam attityd. Den tredje faktorn är att det är mer ekonomiskt gynnsamt att inte transportera barn till specialskolor. Inkluderande undervisning är en komplex och kontroversiell metod för att undervisa barn i behov av särskilt stöd. Om den genomförs på rätt sätt kan den medföra både akademiska och ekonomiska fördelar för alla barn. Mitchell (2014) anser att pedagogerna bör göra allt de kan för att avlägsna eller minska alla hinder för lärande som kan finnas och erbjuda stimulerande undervisning med höga evidensbaserade undervisningsstrategier, tex självreglerat lärande samt inkluderande undervisning. En av de största utmaningarna är att se till att tillräckligt med tid ägnas åt undervisning för alla elever i gruppen. Ett sätt att öka undervisningstiden är att göra övergångarna mellan olika aktiviteter så effektiva som möjligt. Niss (2018) betonar att aktivitetsbyten sällan får en egen planering med ett tydligt syfte. Hon ser de här bytena som ett slags kitt som håller ihop olika delar av dagen. Både Niss

(2018) och Mitchell (2014) framhåller att en av de viktigaste uppgifterna är att skapa bra rutiner som gör att så lite tid som möjligt går förlorad på administrativa uppgifter eller på att rätta till beteenden. En metod är att upprätta rutiner och beteendeförväntningar för övergångar och informera gruppen att aktiviteten är på väg att ta slut. Mitchell menar att pedagogen bör planera och repetera övergångar från en aktivitet till nästa för att göra dem effektiva och för att undvika att skapa tillfällen för störande beteenden. "Stökiga" övergångar erbjuder många möjligheter för störande barn att störa och för barn som undviker uppgifter att skjuta upp nästa uppgift. Niss anser att om övergången inte känns lustfylld utan besvärlig är risken stor att det påverkar den aktivitet man ska byta till negativt. Hon skriver att forskning visar på hur trygga och varma relationer är en förutsättning för att stimulera och väcka barnets nyfikenhet och kunskapssökande. En övergång ställer stora krav på barnen skriver Niss (2018). De måste kunna koncentrera sig, vara uppmärksamma och lyssna. De måste kunna tänka om, vara flexibla och ha förmågan att anpassa sig. Ofta ställs krav på barn vid övergångar som de inte riktigt klarar av att uppfylla. Vid dessa tillfällen behöver vi stötta dem efter deras behov så det blir möjligt att klara övergångarna. Mitchell (2014) anser att målet bör vara att optimera barns effektiva lärandetid för alla barn oavsett verksamhet.

BEGREPPS- FÖRKLARINGAR

I DENNA ARTIKEL kommer vi att använda oss av några begrepp. Vi kommer här att definiera dessa termer för att tydliggöra hur vi uppfattat betydelsen av dem. Carlsson och Nilholm (2004) skriver att det finns olika sätt att se på begreppet inkludering beroende på vilket perspektiv man väljer och det i sig kan medföra att pedagoger pratar om olika saker när de diskuterar inkludering. Risken är överhängande att vi tror att vi menar samma sak men vi riskerar att det blir förenklningar och oklarheter. Utifrån deras utgångspunkt har vi valt klargöra vad vi menar med begreppen i denna artikel.

INKLUDERING

Detta är ett begrepp som kan definieras på olika sätt beroende på vilket perspektiv man väljer att tolka begreppet utifrån. Vi har valt att ta stöd från Nilholm och Göransson (2013) när vi resonerar om de olika perspektiven inom inkludering.

Ett radikalt inkluderingsperspektiv kännetecknas av att det har två parallella utbildningssystem, ett för ”normala” elever och ett annat för elever som definierats som avvikande. Dessa båda system kan vara mer eller mindre åtskilda.

En gemenskapsorienterad definition av begreppet innebär att ett skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och inga segregerade lösningar skapas för eleverna. Inom detta perspektiv finns en gemenskap på olika nivåer i systemet och olikheter ses som en tillgång. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Det finns en tillit till varandra, regler som gäller och gemensamma mål.

I den individorienterade definitionen avgörs graden av inkludering hur situationen ser ut för de enskilda eleverna. Om eleverna trivs i skolan, har goda

sociala relationer och når målen. Det pratas inget om det gemensamma eller om eleven klarar av ”katederundervisning”. Inom detta synsätt är det vanligt att man fokuserar på elevernas svårigheter.

Det placeringsorienterade perspektivet betyder att elever i svårigheter befinner sig i det ”vanliga” klassrummet och tar del av den undervisning som sker där. Forskare är överens om att begreppet innefattar mer än var elever i svårigheter befinner sig i skolan men ändå är det den vanligaste beteckningen av begreppet.

Vi anser att en av svårigheterna med begreppet inkludering är det utrymme för tolkningar som finns inom och mellan de olika perspektiven. Det som en pedagog kan se som en inkluderande lösning för en elev kan den andra pedagogen se som en särlösning som inte är inkluderande för eleven. Detta kan skapa motstridigheter inom personalgrupperna och leda till konflikter. Eftersom inkludering har en positiv ton finns det en viss risk med att pedagoger hävdar att deras agerande är inkluderande även fast de egentligen inte är det enligt definitionen inkludering.

Vi tolkar begreppet som en pågående demokratisk process för alla människors rättigheter, lika värde och som ständigt letar efter ett bättre sätt att tillvarata mångfald och olikheter. Skolan bör utformas för att passa den naturliga variation som finns bland människor snarare än att den ska organiseras på ett sätt där vissa individer behöver särskilda anpassningar. Eleverna ska när de lämnar skolans värld kunna ta del av vårt demokratiska samhälle utan att hamna i ett utanförskap på grund av hur skolan har agerat.

EXKLUDERING

Ordet betyder att man utesluter eller utestänger någon från något. Exkludering kan bero på olika faktorer som personen själv och andra kan påverka. En faktor som personen själv kan påverka är bristande vilja och att personen självmant ställer sig utanför den gemenskap som finns. Faktorer som man inte påverkar själv är social exkludering och organisatorisk exkludering. Den sociala exkluderingen kan vara när någon blir avsiktligt utestängd som tex vid mobbning och den organisatoriska exkluderingen är när man blir utestängd från sammanhanget utifrån kunskapsnivå eller funktionshinder (Stigendal 2004).

EXTRA ANPASSNINGAR

Det är en mindre ingripande stödinsats som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det måste inte fattas något formellt beslut om denna stödinsats. Bestämmelserna om extra anpassningar gäller för elever i alla skolformer samt för fritidshemmet.

FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Det handlar om vilken inställning du har till någonting, inte bara vad du tycker utan vad du är beredd att faktiskt göra. Det bemötandet du har när du möter andra människor, ett allmänt sätt att tänka, känna, agera och reagera i dessa möten.

GLAPPET

Det mellanrum som uppstår mellan olika aktivitetsbyten under skoldagen och under dagen i förskolan.

LÄRMILJÖER

Den miljö och de sammanhang som en person befinner sig i under exempelvis en skoldag. Lärande sker i interaktion, det vill säga i samspel med andra och den miljö som man är i.

RÖDA TRÅDEN

Pedagogerna arbetar för att barnets kunskapsutveckling ska var sammanhållen och bygga på de kunskaper som barnen har i ett 1–16 års perspektiv.

ÖVERGÅNGAR

När ett barn byter från en skolform till en annan eller den övergång som sker inom förskolans verksamheter och skolans olika stadier. Vi har även valt i vår artikel att kalla aktivitetsbyten för övergångar.

SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR, METOD OCH GENOMFÖRANDE

SYFTE

SYFTET MED DEN här artikeln är att undersöka pedagogernas tankar kring hur inkluderande lärmiljöer kan utveckla arbetet med det glapp som sker vid aktivitetsbyten inom förskola och skola med barn i åldrarna

1–12 år. Intention är att denna studie ska inspirera pedagoger att föra diskussioner om övergångar och hur inkluderande lärmiljöer kan effektivisera undervisningstiden vid aktivitetsbyten i förskola och skola.

FRÅGESTÄLLNINGAR

- ★ Vad kan ett aktivitetsbyte inom förskola och skola innehålla?
- ★ Hur har arbetet med inkluderande lärmiljöer utvecklat arbetet med glappet vid aktivitetsbyten inom förskola – skola där lärande är i fokus?
- ★ Hur kan lärandet bibehållas vid aktivitetsbyten under barnens dag i förskola och skola?
- ★ På vilka sätt kan aktivitetsbyten bli till nya lärandesituationer?

METOD OCH GENOMFÖRANDE

VI HAR VALT att arbeta med en fokusgrupp i vår undersökning. Fokusgruppsintervjuer är en kvalitativ forskningsmetod. Trost (2005) skriver att fokusgruppsintervju är en form av gruppintervju. Den karaktäriseras av ett samtal snarare än en intervju. Intervjuarens roll är att styra samtalet så att deltagarna håller sig

till ämnet. Deltagarna för ett samtal vilket intervjuaren observerar. Vi valde intervju som metod eftersom vi är intresserade av att ta reda på hur pedagogerna tänker runt arbetet med aktivitetsbyten inom förskola och skola. Trost (2005) nämner svårigheter med denna form av intervjuande som då handlar om de etiska as-

pekterna. Det kan vara svårare att förlita sig på att alla gruppmedlemmar håller tystnadsplikten. En annan svårighet är att de dominanta deltagarna i gruppen kan ta över så att endast deras åsikter kommer fram. Fördelar med fokusgruppsintervju gentemot individuella intervjuer är att interaktionen i gruppen gör att idéer lättare kommer fram och de kan även byggas vidare på av medlemmar i gruppen. Trost (2005) anser att gruppintervjuer passar bra då man vill få fram deltagarnas erfarenheter och idéer. För att minska risken av de svårigheter som Trost lyfter fram var den av oss som höll i intervjun med och styrde samt fördelade ordet mellan de intervjuade. De svårigheter som Trost beskriver i sin bok om gruppintervjuer upplevde vi inte under samtalet utan det var ett jämt fördelat ord mellan de intervjuade.

När vi skulle arbeta fram frågorna till vår intervju valde vi att utgå från våra frågeställningar och skapa temaområden som sedan fick bli grunden till våra frågor. Vi valde detta arbetssätt utifrån Hartman (2004) som menar att man inte ska fråga om mer än vad som är absolut nödvändigt. Har intervjuaren ett omfattande urval av frågor kan informanterna blir styrda in i ett tankespår och det var inte vår avsikt. Vi ville att det skulle ske en dialog mellan våra informanter och att vi skulle få ta del av deras tankar runt ämnet.

Vi har gjort ett subjektivt urval av våra informanter med detta menas att vi handplockat informanter till intervjuerna. Vårt urval består av pedagogerna som ingår i FoU programmet. Det är två från förskolan och fyra från skolan. Vi valde dessa pedagoger då de varit delaktiga i processen inom FoU-programmet. Vi frågade först muntligt om de var intresserade av att delta vid en fokusgruppsintervju och meddelade att det skulle komma ut ett mail med mer information och datum att välja mellan. Vi valde att genomföra intervjun det datum som flest hade svarat att de kunde delta vid. Eftersom vi skulle genomföra intervjun på skolan valde vi en eftermiddagstid då det inte finns några elever kvar i det huset utan att det blir en lite lugnare miljö att genomföra intervjun i. Rummet

som användes var ett speciallärarrum. Det möblerades med tanke på att alla informanter skulle kunna se varandra. Vi valde den möbleringen utifrån att vi ville att de skulle föra ett samtal tillsammans kring de förutbestämda temaområden som vi gjort. Innan intervjun startade berättade vi att intervjun skulle spelas in och att det enbart är vi författare som kommer att lyssna på den inspelade ljudfilen och när vi skrivit klart artikeln så kommer vi att radera det som vi spelat in. En av oss författare var moderator och förde samtalet framåt och den andra förde anteckningar under intervjutillfället.

Efter intervjun renskrev vi anteckningarna och transkriberade den inspelning som gjorts under tiden. När dessa var utskrivna satte vi oss och läste igenom och försökte hitta teman som var kopplade till våra frågeställningar. Det är dessa som vi använt oss av som rubriker i resultatdelen.

Vi har följt Vetenskapsrådet riktlinjer i våra intervjuer för att de ska vara etiskt riktiga och informerat informanterna att de har rätt att avbryta intervjuerna när de vill och att deras inspelningar kommer raderas och transkriptionerna kommer inte att läsas av andra än författarna till denna artikel (Gustafsson, Hermerén & Petersson 2005).

I våra transkriptioner har vi valt att inte skriva ner intervjuerna ordagrant. Vi gjorde detta för att vi anser att det inte skulle påverka resultat av studien. Det innebär att vi medvetet valt att inte skriva ut ord som tex "Hm" eller harklingar. Vi gjorde dessa val då vi anser att det inte påverkar vår studies validitet och reliabilitet (Kvale & Brinkmann 2014).

Vi upplever att det var positivt att vi var två stycken under intervjutillfället. Fördelarna var att den ena kunde hålla i intervjun och koncentrera sig på informanterna, ställa följdfrågor och driva intervjun framåt. Den andra satt med men hade fokus på inspelningen och gjorde anteckningar under intervjun.

RESULTAT

HÄR KOMMER VI att redovisa de tankar som våra informanter har om aktivitetsbyten under en förskole och skoldag och hur de ser på hur man kan behålla lärandet vid dessa situationer. Vi har valt att inte hän-

visa till specifik pedagogisk text P1, P2 för att skydda informanternas anonymitet då vi har ett litet subjektivt urval av informanter.

VAD KAN ETT AKTIVITETSBYTE INNEHÅLLA?

DET SOM PEDAGOGERNA i vår fokusgrupp lyfte fram som aktivitetsbyten var de övergångar som sker under en dag. I skolan kan det vara ett lektionsbyte till ett annat ämne t.ex. matematik – engelska eller att eleverna går från klassrummet för att göra en annan aktivitet t.ex. idrott eller musik. En av pedagogerna som arbetar inom förskolan nämnde hallsituationen, en situation som återkommer flera gånger under dagen. Den kan upplevas som ett kaotiskt tillfälle men kan även användas som ett lärtillfälle. Pedagogerna inom förskolan nämner även att gå från en aktivitet till en annan samt från lunch till vila. Det som de flesta såg som gemensamt var att en övergång ofta innehöll väntetid för barnen och att man fick hitta

olika lösningar för hur de skulle fungera beroende på barnens ålder.

För vissa barn blir det en välbehövlig paus automatiskt när man byter ämne, de får röra sig, lämna in en bok. Jag tycker inte alltid att det är av ondo, sedan kan det ju i vissa klasser vara svårt att komma tillbaka till arbetsron.

Inom förskolan funderade pedagogerna över hur många avbrott det egentligen behövs under en dag eftersom de ibland upplevde att de störde barnen i deras lek med alla avbrott.

HUR HAR ARBETET MED INKLUDERANDE LÄRMILJÖER UTVECKLAT ARBETET MED GLAPPET VID AKTIVITETSBYTEN INOM FÖRSKOLA – SKOLA DÄR LÄRANDE ÄR I FOKUS?

DEN FÖRSTA REAKTIONEN var att arbetet med inkluderande lärmiljöer inte hade utvecklat arbetet så mycket utan det hade varit en process som vuxit fram utifrån de grupper som de hade haft just då. Men när de började reflektera tillbaka på den tid som gått under programmet kom det fram tankar om att det i början

hade varit mycket fokus på lokaler och vad personalen saknar t.ex. läromedel, personal och olika hjälpmedel. Nu diskuterade de i arbetslagen hur de kan göra för att det ska fungera i klassrummet under dagen. De diskuterade om vilka barn som behöver bildstöd, sitta i ett mindre sammanhang, röra på sig en extra gång

eller ha ett enskilt schema. Pedagogerna upplevde att det låg närmare till hands att fundera över sin egen roll nu än förut.

Det ligger närmare tillhands att fundera över sig själv nu än förut. Det är enklare att lägga det ut-anför sig själv för det kan vara jobbigt att granska sig själv.

Pedagogerna diskuterade att de vetat om att det är bra med struktur, minipauser och rörelser men att själva arbetet med det fick fart genom deltagandet av FoU-programmet. Det har varit bra att diskutera med andra pedagoger och bildstödet på skolan har

utvecklats vilket medför att barnen blivit mer säkra vid bytena och själva bytena går lättare. Den pedagogiska diskussionen rörande inkluderande lärmiljöer med extra anpassningar och särskilt stöd hade utvecklats och dokumentationen runt detta hade blivit bättre. Det som fortfarande behövdes utvecklas vidare var rutinerna för uppföljning. Pedagogerna var överens om hur stor betydelse byggandet av relationer med eleverna hade för att kunna skapa trygghet och gemenskap i grupperna. En tanke som diskuterades var hur man upprätthåller en god relation med en elev som man haft en sammanstötning med.

HUR KAN LÄRANDET BIBEHÅLLAS VID AKTIVITETSBYTEN UNDER BARNENS DAG I FÖRSKOLA OCH SKOLA?

INOM FÖRSKOLAN HADE pedagogerna ändrat om i hur de gjorde när barnen gick från lunch till vila. De hade noterat att en del av de barn som blev klara snabbt blev rastlösa när de skulle vänta in de andra barnen som fortfarande satt och åt. De hade gjort en mellanstation som de barn gick till som ätit klart. Där fanns det alltid något som de kunde sysselsätta sig med tills alla barn var klara för att gå och vila. De upplevde att det bidragit till att det blivit lugnare sedan de infört mellanstationen.

Vissa barn mår inte bra vid övergångarna. De vill veta vad de ska göra, det ska finnas något att göra, de blir oroliga om det inte finns något tydligt att göra.

Pedagogerna berättade att de hade aktivitetskort om man blev klar snabbt. Det var något som hade börjat som en extra anpassning för ett barn men blivit applicerat på hela gruppen då de upplevde att det fungerade bra. Några arbetade även med pärmar där det fanns andra typer av uppgifter som barnen kunde välja bland. De berättade att från början hade det varit fördjupningsuppgifter i dessa pärmar men nu hade de tänkt om och upplevelsen var att barnen tycker det är roligare att välja bland andra uppgifter som utmanar än enbart fördjupningsuppgifter.

Om jag blir snabbt klar, först sitta och ha tråkigt och göra mer av samma typ av uppgifter. Läraren behöver tänka till. Barnen som har lätt för sig måste också få utmaningar annars kan de tappa motivationen och blir att störa de andra. Oftast är det ju de som behöver utmanas som stör om de inte får något att göra.

Under samtalet blev det tydligt att barnens åldrar avgjorde för hur pedagogerna valde att göra en övergång. Pedagogerna var eniga om att de yngre barnen behövde mer styrning vid aktivitetsbytena medan de barn som går på mellanstadiet tar egna pauser genom att gå och vassa pennan eller gå på toaletten. Samtidigt såg de att det var bra för barnens utveckling att få ta ett större eget ansvar när de blev äldre och att de växte med uppgifterna när läraren litade på att de skulle klara av de olika uppgifterna de fick och hade höga förväntningar på barnen.

PÅ VILKA SÄTT KAN AKTIVITETSBYTEN ANVÄNDAS TILL NYA LÄRANDESITUATIONER?

I SKOLAN ANVÄNDE sig några pedagoger av minipauser. Det var pauser där läraren bestämde vilka barn som skulle lämna klassrummet för att t.ex. springa ett varv runt ett förråd eller hoppa på ett ben. Pausen skulle innehålla någon form av fysisk aktivitet och vara pulshöjande. Dessa pauser var inte lärandesituationer men pedagogerna märkte att de var bra för lärandet. När barnen blev skickade ut för att göra dessa aktiviteter och sedan kom tillbaka in i klassrummet var de mer fokuserade på det som de skulle arbeta med och själva övergången hade tagit kortare tid än den hade gjort innan de började med minipauserna i klassrummet.

På förskolan kunde pedagogerna ta tillfället i akt tex när de varit ute och var på väg in för att äta lunch att prata om det som barnen upplevt. Det kunde tex ha sett en fjäril och börja prata om den. De här tillfällena var inte förplanerade utan något som pedagogerna fängade upp just när tillfället gavs.

Informanterna upplevde att förskolan var generellt bättre på att fånga upp barnens intresse och bygga vidare på det som barnen kom med. De ansåg att skolans värld är styrd av läroplaner och mål och att skolan skulle kunna göra så mycket mer. En anledning till att det var svårare inom skolan kunde även vara att man där ska vara så välplanerad hela tiden. Pedagogerna upplevde att de gånger som de tog till vara på det som barnen kom med blev det väldigt bra.

Jag kan ju uppleva att det här ska vi arbeta med en tid men så hoppar man på barnens intresse istället så blir det så himla mycket bättre. De har lärt sig så mycket mer än mot om jag tvingat in dom i den här lilla fällan som jag tänkt i mitt lilla huvud.

Det fanns en känsla av att barnen kände sig lyssnade på och respekterade när pedagogen gjorde ett lek-tionspass av det som de var intresserade av och att de fick respekt tillbaka. En fundering som kom fram under samtalet var när kommer den där brytpunkten då barnen slutar ställa frågor och kommer det att märkas skillnad nu på spontaniteten i F- klass när den också blivit obligatorisk. Pedagogerna lyfte fram att det var viktigt att våga vara flexibel.

Känslan av att vi pratat bort tid, det är kanske inte det vi gjort, pratat bort tid.

De ansåg att det var lättare att spinna vidare på de frågor som barnen ställde när det var frågor som berörde ämnet som man hade just då. De kom tillbaka till att man visste vad som skulle bedömas och vad som skulle hinnas med och att det var lätt att känna att man pratat bort tid om man hoppade på frågorna som barnen kom med.

DISKUSSION

NÄR VI BÖRJADE vårt arbete med artikeln hade vi en bild av att ett aktivitetsbyte oftast innebar tid som inte var planerad och att pedagogens roll oftast bestod i att hålla ordning på barnen samt att hålla ljudnivån nere tills nästa lektion eller aktivitet skulle börja. Det var en bild som Niss (2018) också såg i sin studie. Niss (2018) skriver i sin bok att aktivitetsbyten sällan har en egen planering med ett tydligt syfte. Under intervjun med våra informanter framkom det en annan bild. De berättade att de försökte hitta olika lösningar beroende på barnens åldrar. För de yngre barnen använde pedagogerna sig av mellanstationer för att vänta in de barn som inte riktigt var klara med en tidigare aktivitet. De använde sig även av olika aktivitetskort som medförde att alla barn visste vad de skulle göra och väntetiden mellan olika aktiviteter kortades ned eftersom det blivit lugnare.

Inom skolan hade pedagogerna utvecklat bildstödet och tydligare gjort strukturen och förväntningarna på eleverna vilket hade medfört att eleverna blivit mer säkra och bytena gick lättare. Pedagogerna upplevde att deras deltagande i FoU-programmet och arbetet med inkluderande lärmiljöer hade medfört att det låg närmare att fundera över den egna rollen nu än innan och att de såg samband mellan sitt agerande och hur barnen reagerade. Deras reflektioner stämmer överens med det som Langelotz (2014) skriver fram i sin forskning om när pedagogerna förändrar sitt beteende och sina handlingar gentemot barnen, påverkar det och bidrar till ett förändrat beteende hos både barn och pedagoger.

Ett intressant perspektiv som vi inte hade reflekterat över innan vår studie var när pedagogerna började diskutera minipauser. En minipaus är en paus som pedagogen bestämde över och den skulle innehålla någon form av fysisk aktivitet och vara pulshöjande. Dessa pauser hade inneburit att barnen var mer fokuserade när de kom tillbaka till klassrummet och övergången till nästa lektion tog kortare tid än innan de hade börjat med minipauser. Pedagogerna var med-

vetna om och tryckte på att själva pausen var inte en lärandesituation i sig men att den var för lärandet, eftersom de märkte att barnens koncentration och arbetslust ökat när de infört detta arbetssätt.

När vi startade vår studie var vi inne i tankarna hur man kunde öka lärandetiden och korta ner väntetiden för barnen vid olika aktivitetsbyten. Vi hade inte tänkt i termerna av att det skulle kunna komma fram situationer som inte var lärande men *för* lärandet och på detta sätt *öka* lärandetiden. Det som händer är att minipausen blir det kitt som Niss (2018) skriver om som ska hålla ihop dagen. Mitchell (2014) ansåg att en metod var att skapa rutiner för att göra övergångar mer effektiva och undvika skapa tillfällen för störande beteenden. Detta upplever vi att våra informanter gjort när vi hör dem prata om hur de arbetar med aktivitetskort, bildstöd och minipauser.

Pedagogerna inom förskolan funderade över hur många avbrott det egentligen behövdes under en dag och denna frågeställning är högst relevant om man utgår från de krav som en övergång ställer på barn. Niss (2018) menar att barn måste kunna tänka om, vara uppmärksamma och lyssna samt ha en förmåga att anpassa sig för att klara av en övergång. Det är höga krav som ställs på barnen under dagen bara för att klara de övergångar som sker mellan de olika aktiviteterna. Tar man detta i beaktande behöver vi pedagoger se över hur våra övergångar fungerar och vilka krav de ställer på den barngrupp som vi har framför oss. Därefter reflektera över hur vi kan göra för att senare se hur vi kan hjälpa dem för att det ska bli möjligt att lyckas med en övergång. Mitchell (2014) anser att pedagoger bör planera och repetera övergångar från en aktivitet till nästa för att göra dem effektiva. Vi anser att det är en bra tanke eftersom det medför att barnen vet vad som förväntas av dem och de ges möjlighet att klara av övergångar trots alla krav som ställs på dem i situationen.

Vid intervjutillfället inledde informanterna en diskussion om skillnaden mellan förskolan och skolans

möjligheter att fånga tillfället och bygga vidare på barnens egna intressen och frågor. De var eniga om känslan att det var lättare på förskolan att ta tillfället i akt när det uppstod och skapa nya lärandesituationer utifrån barnens tankar och idéer. Pedagogerna upplevde skolan som styrd av läroplanerna och kunskapskraven. Det fanns en känsla av att man måste hinna få ett underlag på det stoff som skulle bedömas och det i sin tur påverkade läraren att inte haka på de frågor som inte berörde ämnet på samma sätt som de pedagogerna inom förskolan gjorde. I stödmaterialet som Skolverket (2014) gett ut om övergångar skriver de fram att pedagogerna ska utgå från de mål och riktlinjer som finns för respektive verksamhet och ta till vara och bygga vidare på de kunskaper och färdigheter som barnen har. När vi lyssnar på pedagogerna hur de resonerar runt detta och de krav som ställs utifrån läroplanerna är det lätt att förstå vilken klämd situation de hamnar i och vilken press det kan ställa på dem. Informanterna diskuterade vikten av att våga vara flexibel och de gånger som de varit det märkte de på barnen att de kände sig lyssnade på och respekterade vilket i sin tur gjorde att de fick respekt tillbaka från barnen och barnens arbetslust ökade. Både Langelotz (2014) och Niss (2018) anser att när barnen upplever undervisningen som meningsfull sker ett avsiktligt lärande och barnen blir mer intresserade av att göra det som pedagogerna vill. Detta stämmer överens med det som våra informanter upplevde de gånger som de byggde vidare på barnens egna frågor. Det fanns en farhåga hos pedagogerna att barnens spontanitet skulle avta när även förskoleklassen hade blivit obligatorisk och risken för att barnens motivation till skolarbetet skulle sjunka ned i åldrarna.

I vår studie har vi sett att inkluderande lärmiljöer har utvecklat arbetet med aktivitetsbyten inom våra verksamheter. Det som var tydligast i vår studie var den pedagogiska lärmiljön, där pedagogerna diskuterade hur de tydligare gjort strukturerna och deras förväntningar på barnen vid ett aktivitetsbyte. Oavsett vilken ålder barnen var i hade pedagogerna skapat olika rutiner för att underlätta vid övergångarna med allt från aktivitetskort till rörelsepauser.

Vi har tyckt att det varit intressant att få ta del av våra informanternas tankar och idéer runt ämnet aktivitetsbyten med lärandet i fokus. Det är ett ämne som diskuteras mycket men det är även ett ämne som det inte finns mycket forskning runt. Vi är medvetna om att vårt resultat med hög sannolikhet hade sett annorlunda ut om vi intervjuat pedagoger som inte deltagit i FoU-programmet och det skulle vara intressant att göra intervjuer med informanter utanför FoU och jämföra det resultatet med det som vi fick fram i vår studie.

SLUTSATS

DET ÄR VIKTIGT för pedagoger att träffas och prata hur inkluderande lärmiljöer kan effektivisera undervisningstiden vid aktivitetsbyten i förskola och skola. Det har under deltagandet i FoU-programmet vuxit fram att mycket av arbetet med inkluderande lärmiljöer handlar om ett förhållningssätt gentemot de barn som man möter. Genom inkluderande lärmiljöer har pedagogerna en arena och en gemensam bas i sina diskussioner.

När pedagoger är trygga i sina rutiner och metoder för att hantera övergångar blir det lättare att spon-

tant fånga upp barnens/elevernas intressen i undervisningssituationen. En övergång kan till synes vara en liten del av dagen men den kan vara avgörande för att få verksamheten att fungera bra. Istället för att vara ett störande avbrott kan bli det kittet som håller ihop dagen och ökar barnens lärandetid oavsett verksamhet.

REFERENSLISTA

- ★ Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass. [Elektronisk resurs]. *Forskning om undervisning och lärande*. 13, 30-52
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14592>
- ★ Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering [Elektronisk resurs] en begreppsanalys. *Utbildning och Demokrati*. 13:2, 77-95
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-32770>
- ★ Gustafsson, B., Hermerén, G. & Petersson, B. (2005). *Vad är god forskningssed?: synpunkter, riktlinjer och exempel*. Stockholm: Vetenskapsrådet
Tillgänglig på Internet: http://www.du.se/PageFiles/3894/vr2005_1.pdf
- ★ Hartman, S. (2004). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Falun: Natur & Kultur
- ★ Lgr 11(2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3975>
- ★ Lpfö 98 (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- ★ Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- ★ Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? [Elektronisk resurs] en studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Diss. (sammanfattning), 2014
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-3690>
- ★ Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- ★ Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten
Tillgänglig på Internet: <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/inkluderande-undervisning-tillganglig-pdf>
- ★ Niss, G. (2018). *Det händer i hallen: trygga övergångar i förskolan*. Första upplagan Stockholm: Gothia fortbildning
- ★ Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- ★ Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ: mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur

- ★ Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- ★ Övergångar inom och mellan skolor och skolformer: hur övergångar kan främja en kontinuitet i skolgången från förskolan till gymnasieskolan. (2014). Stockholm: Skolverket



SKOLPORTEN